

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ЖИТОМИРСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

ЩЕРБА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА

УДК 378.147:37.091.33:373.5-057.874

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З
ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук



Житомир – 2021

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант: доктор педагогічних наук, професор
Антонова Олена Євгеніївна,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, завідувач кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Кічук Надія Василівна,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, декан педагогічного факультету, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання;

доктор педагогічних наук, професор
Біда Олена Анатоліївна,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, завідувач кафедри педагогіки і психології, професор кафедри теорії і методики початкового навчання;

доктор педагогічних наук, професор
Місечко Ольга Євгеніївна,
Львівський національний університет імені Івана Франка, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін.

Захист дисертації відбудеться 12 травня 2021 року о 10.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 14.053.01 у Житомирському державному університеті імені Івана Франка за адресою: 10008, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40, 2-й поверх, конференц-зал.

З дисертацією можна ознайомитися на сайті http://zu.edu.ua/avto_ped.html та в бібліотеці Житомирського державного університету імені Івана Франка (10008, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40).

Автореферат розіслано 11 квітня 2021 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

С. Л. Яценко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Виходячи із стратегії нового гуманізму ЮНЕСКО, основою якого визначено інклюзивну філософію та культуру, в Україні на законодавчому рівні задекларовано необхідність прийняття інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, до яких, згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами», належать: учні з інвалідністю, обдарованістю; діти, чия рідна мова не належить до слов'янської групи, та деякі інші категорії. Урахування особливих освітніх потреб учнів, як передумова забезпечення гідного рівня їх середньої освіти, гарантується законами України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», а також низкою ратифікованих міжнародних документів. Водночас, недостатність розробленості концептуальних основ підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до їх навчання не сприяє реалізації чинних освітньо-нормативних вимог.

Якість підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності має значний вплив на мовленнєвий та інтелектуальний розвиток учнів, їхню культурну освіченість і залучення до світових гуманістичних цінностей. У сучасних глобалізаційних умовах її значущість стрімко зростає з огляду на те, що здатність молодшої людини до міжкультурного спілкування, сформована в системі середньої та вищої освіти, значною мірою визначає її подальшу конкурентоспроможність на ринку праці. Тому володіння іноземною мовою є однією з важливих передумов успішної соціальної інтеграції, професійного становлення та кар'єрного зростання. За чинним професійним стандартом професії «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (№ 2736 від 23.12.2020 року) одним із завдань підготовки визначено формування у вчителя інклюзивної компетентності, результатами розвитку якої є здатність: створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами; забезпечувати сприятливі умови для розвитку кожного учня залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Реалізація вказаних вимог Профстандарту має узгоджуватися з нормативною базою вищої педагогічної освіти. Проте, як виявив проведений аналіз освітньо-професійних програм спеціальності 014 Середня освіта першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти вітчизняних ЗВО, підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами, як правило, не забезпечена відповідними освітніми компонентами. Унаслідок цього випускники педагогічних ЗВО, які працюють в інклюзивних класах, стикаються з труднощами, оскільки не готові забезпечити адаптацію навчального процесу до особливих освітніх потреб

учнів, зокрема з інвалідністю.

Інклюзивне навчання іноземної мови висуває певні вимоги та завдання, досвід вирішення яких у педагогічній спільноті є недостатнім. Педагоги виявляються невідповідними в ситуаціях навчання учнів з інвалідністю зважаючи на те, що додаткові труднощі можуть виникати у розвитку всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності (фонологічної, усномовленнєвої, писемномовленнєвої, в читанні, аудіюванні тощо). Значний соціалізаційний потенціал вивчення іноземної мови, важливість освоєння якої зростає на старшому етапі ЗЗСО, зумовлює необхідність підготовки старшокласників з особливими освітніми потребами до взаємодії з носіями іноземної мови в повсякденному та професійному контекстах і засвідчує доцільність організації спеціальної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання зазначеної групи школярів.

Системне вивчення комплексу наукових джерел дало змогу окреслити значущі для розв'язання досліджуваної проблеми наукові розвідки, присвячені: *методологічним засадам* підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, серед яких: *теоретичні філософські основи* (В. П. Андрущенко, О. М. Губар, Л. В. Губернський, Г. А. Заїченко, І. І. Кальний, В. Г. Кремень, В. М. Сагатовський, С. П. Щерба, Ю. П. Тарелкін, В. О. Цикін, С. В. Пролєєв), *філософські основи професійної освіти педагогів* (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, Т. А. Жижко, М. Колотило, З. Н. Курлянд, Л. Оршанський, В. В. Прошкін, А. В. Семенова, Т. В. Семенюк, Р. І. Хмелюк), *культурологічні та соціологічні аспекти* (В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Н. Госс, П. М. Ждан, А. Флетчер, І. Б. Іванова, Н. Сокур, Т. Шульгіна, G. N. Hofstede, M. Minkov, W. P. Wolfensberger), *підходи до вивчення проблеми, виокремлені на загальнонауковому теоретико-методологічному рівні* (А. Г. Беліченко, П. Бергер, М. Вартофський, В. Г. Воронкова, В. М. Горбатов, О. Діордіященко, А. Н. Захаров, В. Г. Кремень, А. Б. Лисицин, Т. Лукман, В. В. Насонова, М. А. Никитина, О. М. Попов, Л. Султанова), *психолого-педагогічні методологічні аспекти* (В. П. Андрущенко, О. А. Біда, Л. Горбунова, Н. В. Кічук, В. В. Лях, О. Є. Мисечко, І. Ф. Надольний, О. М. Соболю, С. І. Тихолаз, О. Г. Ярошенко); *теоретичним засадам* підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами, а саме: *психологічним* (А. М. Зотова, Л. В. Калмикова, Р. І. Кудбіддінова, О. І. Купреєва, Ю. Л. Трофімов), *дидактичним* (С. П. Бондар, Л. Овсієнко, П. І. Сікорський, О. М. Таранченко, Ю. М. Найда, В. М. Чайка, С. Л. Яценко, В. С. Gartin, С. А. Tomlinson), *методичним* (І. М. Буслаєва, Т. І. Морозова, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражнік, С. В. Гапонова, Т. А. Некрасова, J. C. Richrds, S. Savignon, M. S. Berns); її

концептуальним основам (О. І. Безлюдний, І. І. Демченко, О. С. Казачінер, О. М. Кас'яненко, І. А. Малишевська, О. В. Мартинчук, С. П. Міронова, С. Пенькова, М. Чайковський, З. М. Шевців), а також її *організаційно-методичним особливостям* (Л. Бакало, Л. В. Козак, С. С. Кробинець, Е. С. Полат, І. С. Присяжнюк, Г. К. Селевко, Т. І. Туркот, Р. Armstrong, N. Roberts). Водночас, проведений аналіз не виявив системних наукових досліджень проблематики підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів (зокрема, старшокласників) з особливими освітніми потребами.

Осмислення сучасного стану вивчення проблеми дослідження дозволяє виокремити наступні *суперечності*:

- між вимогами Професійного стандарту професії «Вчитель закладу загальної середньої освіти» щодо розвитку інклюзивної компетентності та станом підготовки майбутніх учителів іноземної мови на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях;

- між вимогами задекларованих міжнародних і вітчизняних правових та освітньо-нормативних документів, що гарантують право всіх категорій населення на гідну освіту, та відсутністю відповідних освітніх компонент підготовки майбутніх педагогів;

- між недостатньою толерантністю українського суспільства до осіб з особливими освітніми потребами та відсутністю у педагогічних працівників необхідних ціннісних орієнтацій та особистісних рис;

- між доцільністю підготовки вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами та недостатньою розробленістю концептуальних та технологічних засад досліджуваного процесу.

Актуальність проблеми, її суспільна значущість, необхідність вирішення окреслених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано в межах комплексної наукової теми кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції» (№ ДР 110U002110). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 11 від 24. 06. 2016 р.).

Мета дослідження полягає у здійсненні наукового обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього вчителя іноземної

мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами та експериментальній перевірці ефективності їх впливу на формування відповідної інклюзивної компетентності.

Реалізація мети дослідження передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Обґрунтувати та систематизувати методологічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, а також зарубіжний досвід у визначеному напрямі.

2. Проаналізувати термінологічний апарат дослідження та визначити теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

3. Схарактеризувати психоло-педагогічні характеристики старшокласників з особливими освітніми потребами, значущі для навчання іноземної мови.

4. Обґрунтувати концепцію дослідження та розробити модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

5. Визначити змістові та структурно-функціональні характеристики інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, а також критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості.

6. Розробити технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, результатом якої є сформована інклюзивна компетентність.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої моделі підготовки шляхом упровадження відповідної технології; проаналізувати та інтерпретувати результати її апробації.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови.

Предмет дослідження: теоретичні та методичні основи, концепція, модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.

Концепція дослідження. Запровадження інклюзивного навчання у вітчизняних закладах загальної середньої освіти зумовлює необхідність спеціальної підготовки вчителів-предметників. Результатом такої підготовки в контексті дослідження визначено формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, а основним критерієм її сформованості – діяльнісний (тобто здатність ефективно виконувати завдання та вирішувати педагогічні проблеми, що виникають у навчанні всіх категорій учнів). Її необхідність зумовлена низкою визначених протиріч, а створення відповідної авторської моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до

практикоорієнтованого навчання учнів з особливими потребами підтверджується результатами дослідження рівня інклюзивної компетентності, стихійно сформованої у практикуючих учителів іноземної мови, що виявився недостатнім. Ключові положення концепції ґрунтуються на реалізації взаємозумовлених концептів (методологічного, теоретичного та технологічного).

Методологічний концепт розкриває взаємозв'язок наукових положень філософського, загальнонаукового, конкретнонаукового та технологічного рівнів та включає: фундаментальні філософські, культурологічні, соціологічні та психолого-педагогічні ідеї, що слугували концептуальною основою для вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами. Методологічний концепт дослідження ґрунтується на принципах: діалектики та теорії філософії, положеннях нового гуманізму, задекларованих ЮНЕСКО, культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності, соціального конструктивізму, діяльності та окремих положеннях неопрагматизму; а також на структурно-функціональному, культурологічному, аксіологічному, особистісно-діяльнісному, проектному, компетентнісному та контекстному підходах.

Теоретичний концепт дослідження містить систему наукових положень і понятійний апарат, що характеризує зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Концепт включає систематизацію заходів і рівнів реалізації практичної спрямованості освітнього процесу; характеризує фактори, що сприяють або перешкоджають ефективному навчанню, та шляхи мінімізації впливу останніх. Він визначає теоретичні передумови (психологічні, дидактичні та методичні) підготовки вчителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, її модель, структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості. Запропоновано програму експериментального дослідження; аналіз, синтез, узагальнення та інтерпретацію його результатів.

Технологічний концепт передбачає розроблення й експериментальну перевірку ефективності моделі шляхом упровадження технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами у складі визначених етапів, форм, методів, засобів і режимів навчання; модель практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами в процесі пробного навчання; а також розробку та запровадження діагностичних у ході здійснення наукового пошуку.

В основу дослідження покладено **загальну гіпотезу**, за якою рівень сформованості визначеної інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови зростатиме в результаті запровадження авторської концепції, моделі та технології відповідної підготовки. Загальна гіпотеза уточнюється **в часткових** припущеннях, за якими підготовка майбутніх учителів іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами буде успішною за умов:

забезпечення розвитку у студентів гуманістичних ціннісних орієнтацій та значущих особистісних рис, знань, умінь, навичок, стратегій викладання і початкового досвіду, виокремлених у структурі інклюзивної компетентності;

запровадження авторської технології; залучення додаткових методів (симуляційного, рольових ігор, проектного, кейс-методу, сократівського та ін.) до складу технології «Інтерактивна майстерня», а також форм навчання («Дискусійні» та «Перехідні групи», «Мозаїчне навчання», індивідуальна самостійна робота студентів під керівництвом викладача) у змішаному та віртуальному режимах; залучення веб-квестів планувального типу до освітнього процесу за умови його проведення у віртуальному режимі.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези використано комплекс методів:

теоретичних: пошуково-бібліографічний – для аналізу та систематизації джерельної бази (філософської, психологічної, соціально-педагогічної, культурологічної; методичної, освітньо-нормативних документів, фахової періодики); системний аналіз – для уточнення сутності педагогічних явищ відповідно до предмета дослідження; аналіз стану розробленості проблеми, вивчення науково-методичної літератури, словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду практиків і провідних учених; контент-аналіз поняття «практикоорієнтоване навчання» в наукових джерелах з проблем середньої та вищої освіти; абстрагування і моделювання – для конструювання низки моделей у межах дослідження; індукції, дедукції та систематизації – з метою формулювання висновків;

емпіричних: моніторинг – для визначення стану розробленості досліджуваної проблеми на всіх етапах експериментальної роботи; психолого-педагогічне діагностування (усне та письмове опитування, зокрема із застосуванням авторських анкет) – для виявлення стану навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами, рівня сформованості інклюзивної компетентності вчителів англійської мови, стану сформованості інклюзивної компетентності студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти); педагогічний експеримент – для апробації ефективності практикоорієнтованої моделі навчання іноземної мови старшокласників з інвалідністю, доведення ефективності обраних форм,

методів, режимів і засобів підготовки майбутніх учителів іноземної мови; ранжування, визначення середнього значення, перевірки ефективності авторської моделі підготовки за показниками ефективності навчання В. Беспалька та приросту результатів навчання суб'єктів учіння А. Киверялга; методика порівняння частотних розподілів даних (рівнів сформованості інклюзивної компетентності у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами) за критерієм Пірсона (χ^2 критерієм), а також t-критерієм Стьюдента); візуалізація результатів за допомогою їх графічного подання тощо; інтерпретації рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Організація та основні етапи дослідження. Науково-педагогічне дослідження здійснювалося впродовж 2016 – 2021 років і передбачало чотири етапи наукового пошуку.

На першому етапі (2014 – 2015 рр.) – проведено аналіз сучасного стану дослідження зазначеної проблеми в науковій літературі та освітньо-нормативних документах, встановлено актуальність та наявні суперечності окресленої проблеми; сформульовано, мету та завдання, об'єкт, предмет дослідження; уточнено його термінологічний апарат; розроблено програму наукового пошуку та визначено методи та діагностичний інструментарій констатувального етапу експерименту.

На другому (2017 – 2018 рр.) – розроблено методологічні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови у визначеному напрямі; її концепцію та модель, а також структуру інклюзивної компетентності, що є результатом зазначеної підготовки; критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості; технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; навчально-методичне забезпечення та навчально-інструктивні матеріали для проведення формувального етапу експерименту.

На третьому етапі (2018 – 2020 рр.) – організовано та проаналізовано результати пробного навчання студентів, а також констатувального етапу експерименту; проведено та проаналізовано результати формувального етапу експерименту серед студентів IV курсу першого (бакалаврського) та I-II курсів другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

На четвертому етапі (2020 – 2021 рр.) – здійснено систематизацію та узагальнення результатів експериментальної роботи, проведено математично-статистичний аналіз, доведено ефективність моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами, сформульовано висновки, оформлено текст дисертаційного рукопису.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна

робота проводилася на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Рівненського державного гуманітарного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради. На різних етапах експериментальної роботи взяли участь 838 здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, 26 директорів і 356 учителів англійської мови ЗЗСО, 16 викладачів ЗВО у ролі експертів, 16 – старшокласників з особливими освітніми потребами та 51 – представник батьків / опікунів дітей з інвалідністю.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що

вперше: розроблено та обґрунтовано методологічні та концептуальні засади, теоретичні основи, модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами; структуру його інклюзивної компетентності; виокремлено критерії оцінювання, рівні та показники її сформованості; запропоновано визначення понять «практикоорієнтоване навчання іноземної мови», «підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами» та «Інтерактивна майстерня»; запропоновано класифікацію особливих освітніх потреб старшокласників з дитячим церебральним паралічем у навчанні іноземної мови у співвідношенні з доцільними адаптаційними та модифікаційними заходами, укладено рівневу та типологічну класифікації заходів реалізації практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами та запропоновано його модель;

удосконалено змістове наповнення навчальних дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклів; уточнено: поняття «інвалідність», «дитина з інвалідністю», «особливі освітні потреби дітей різних категорій», «практикоорієнтоване навчання»; співвідношення понять «інклюзія» та «інтеграція»;

подальшого розвитку набули уявлення про теорію і методику професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови; теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами.

Практичне значення одержаних результатів полягає в упровадженні розробленої концепції та технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, розробленні відповідного навчально-методичного

забезпечення для студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня та II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, а також засобів її реалізації, зокрема: силабусу та навчальної програми вибіркової освітньої компоненти «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами» для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, навчального посібника «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами», комплексу додаткових навчально-інструктивних матеріалів до проведення практичних занять і засобів контролю (кейсів, електронних тестів та добірок інших медіаматеріалів, розміщених у класах віртуального навчального середовища Edmodo); навчально-інструктивних матеріалів до проведення практичних занять і засобів контролю за модулем «Урахування особливих освітніх потреб» дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови», розміщених у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, а також додаткових навчальних матеріалів: веб-квестів на веб-платформі Zunal; вправ і тестів на веб-платформі LearningApps.

Основні положення та висновки дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1 / 254 від 10. 02. 2021 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-567 від 08. 10. 2020 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12 / 13 від 11. 02. 2020 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 550 / 01 від 21. 02. 2020 р.) та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 81 від 04. 12. 2020 р.).

Апробація результатів дисертації. Теоретичні положення й основні результати дослідження були оприлюднені на науково-практичних конференціях різного рівня, а саме: *міжнародних* – «Фундаментальні та прикладні дослідження в сучасній науці» (Харків, 2017, заочна), «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016, очна), «Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід» (Житомир, 2017, очна), «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (Івано-Франківськ, 2019, очна), «Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути» (Дніпро, 2019, заочна), «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Київ, 2019, заочна); «Scientific achievements of modern society» (Ліверпуль, 2019, заочна), «Теорія і технологія іншомовної освіти»

(Київ, 2020, заочна); *всеукраїнських* – «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури» (Житомир, 2016, заочна), «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури» (Житомир, 2017, заочна), «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури» (Житомир, 2018, заочна), «Микола Дмитрович Ярмаченко і сучасна інклюзивна освіта» (до 90-річчя від дня народження вченого) (Хмельницький, 2018, заочна), «Освіта ХХІ століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів» (Житомир, 2018, заочна), «Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти» (Житомир, 2019, очна); *регіональних науково-практичних семінарах*: «Інклюзивна освіта: технологія організації освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами» (Житомир, 2019, очна); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами (2015-2020).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дослідження представлено у 36 публікаціях (34 одноосібних), з яких відображають основні результати дослідження – 1 монографія, 1 навчальний посібник, 20 статей у провідних фахових виданнях (із них 1 – у співавторстві, 1 – у виданні, внесеному до наукометричної бази даних Web of Science, 1 – у зарубіжному фаховому періодичному виданні); 11 наукових праць апробаційного характеру та 3 наукових праці (1 – у співавторстві), що додатково висвітлюють результати дослідження.

Особистий внесок здобувача у працях: «The conceptual idea of would-be English teachers' preparation to practice-oriented instruction of learners with disability» (2019), опублікованій у співавторстві з О. С. Заблоцькою, полягає у представленні результатів контент-аналізу поняття «практикоорієнтоване навчання» та визначенні концептуальної ідеї підготовки майбутніх учителів до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами (загальним обсягом 0,5 д.а.); у «Методичних рекомендаціях щодо проведення виробничої практики в літніх мовних таборах» (2020), виданих у співавторстві з Н. В. Горобченко, авторськими є підбір та укладання матеріалів передмови, другого розділу, а також матеріалів щодо висвітлення особливостей навчання англійської мови (загальним обсягом 3,52 д.а.).

Положення і результати **кандидатської дисертації** на тему «Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції» (13.00.04 – теорія та методика професійної освіти, Житомирський університет імені Івана Франка, 2009 р.) у тексті цього дослідження не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (520 найменувань, іноземною мовою – 140), 18 додатків

на 152 сторінках, анотації на 14 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 647 сторінок, обсяг основного тексту – 421 сторінка. Дисертація містить 28 таблиць, 27 рисунків і 21 формулу в основному тексті, а також 20 таблиць і 16 рисунків у додатках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** визначено актуальність і доцільність дослідження, розкрито ступінь його наукового розроблення, зв'язок із науковими планами; визначено мету, завдання, об'єкт і предмет, аргументовано концепцію, методи; розкрито наукову новизну і практичне значення одержаних результатів; подано відомості щодо особистого внеску здобувача в опублікованих у співавторстві працях, наведено відомості про публікації та впровадження результатів; визначено структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі – **«Методологічні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами»** – спроектовано та обґрунтовано структуру методології наукового дослідження, розглянуто філософсько-культурологічний аспект дослідження, охарактеризовано його загальнонауковий теоретико-методологічний рівень, проаналізовано психолого-педагогічні та технологічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи із старшокласниками з особливими потребами.

У результаті теоретичного аналізу проблеми обґрунтовано вихідні наукові позиції дослідження з урахуванням філософського, загальнонаукового, конкретнаукового та технологічного рівнів методології. На *філософському методологічному рівні* реалізовано принципи діалектичного матеріалізму (взаємозв'язку педагогічних явищ і процесів, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики у педагогічній діяльності), принципи та положення теорії філософії (системності, історизму, теорій нового гуманізму та неопрагматизму), а також культурологічні та соціологічні аспекти методології: теорії культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму. Їх урахування у методологічній системі дослідження зумовило розгляд проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими освітніми потребами в таких *аспектах*: дослідження основних тенденцій професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови; окреслення цілей і можливих перспектив її розвитку; визначення стану інклюзивної компетентності та виокремлення умов виникнення очікуваних новоутворень у структурі професійної компетентності студентів; детермінованість змісту, методів і форм підготовки сучасними освітніми реаліями; урахування індивідуальних особливостей викладачів і студентів; «людинотворчої» сутності практики як складової освітнього процесу.

З позиції принципів і положень *теорії філософії* підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами розглядалась як:

- підсистема професійно-педагогічної підготовки в ЗВО, інтегральним

результатом якої є розвиток інклюзивної компетентності студентів;

- зміст і структура, що відповідає матеріальним і духовним потребам українського суспільства;
- процес, що враховує вивчення стану стихійно сформованої інклюзивної компетентності практикуючих учителів іноземної мови, зарубіжний досвід відповідної підготовки студентів і навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- вагома аксіологічна складова, що зумовлює виховання у студентів інклюзивної свідомості;
- середовище для професійної творчої самореалізації майбутніх учителів іноземної мови.

Схарактеризовано *культурологічний та соціологічний методологічні аспекти* процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, що визначалися: одночасною «інкультуризацією» студентів у гуманістичний контекст, що детермінує їхню подальшу поведінку в суспільстві; урахуванням культурних особливостей українського народу (дистанціювання від влади, колективізм, фемінність, неприйняття невизначеності та стриманість), що дозволяє проектувати освітній процес культуровідповідно; виявленням і гуманізацією моделей інвалідності студентів у ході колективного творення ними знань і переконань про «правильну і неправильну» суспільну реальність, в якій живуть і навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Загальнонауковий рівень дослідження представлено структурно-функціональним, культурологічним, аксіологічним, компетентнісним і особистісно-діяльнісним підходами, теоретичні положення яких зумовили: поетапне моделювання підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та його інклюзивної компетентності за схемою: постановка проблеми – побудова ідеальної структурно-функціональної моделі – її дослідження – екстраполяція результатів дослідження в площину освітнього процесу; сприйняття такої підготовки як передумови освітньо-культурної трансформації вітчизняної освіти; доцільність розвитку у студентів ціннісних орієнтацій, особистісних рис, знань, умінь, навичок, стратегій і початкового досвіду як складових їхньої інклюзивної компетентності; визначення студентів суб'єктами підготовки, що беруть участь у плануванні, організації, проведенні та контролі навчальної діяльності, розвиваються у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, а також професійними задачами у ході дослідницько-пошукової діяльності.

На *конкретнонауковому рівні* методологічні засади розглянуто у двох площинах: теоретико-педагогічній (спроектованій на провідних ідеях педагогіки партнерства, технології групової навчальної діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу) і теоретико-психологічній

(що реалізується в межах психології навчального співробітництва, ефекту М. Рінгельмана, ієрархії потреб А. Маслоу і теорії діяльності). Обґрунтовано теоретичні положення дослідження на конкретнонауковому рівні методології розгляду проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами з позицій: викладач і студенти є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат, які взаємодіють на засадах поваги до особистості, доброзичливості і позитивного ставлення, довіри у відносинах, діалогу, взаємодії, взаємоповаги, розподіленого лідерства (проактивності, права вибору та відповідальності, горизонтальності зв'язків), принципів соціального партнерства (рівноправності сторін, добровільності прийняття зобов'язань, обов'язковості виконання домовленостей), а також активного включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань; студент – це односторонній викладач, співвідповідальний за його результати. Викладач виконує роль керівника, фасилітатора, консультанта і співучасника освітнього процесу, що має забезпечити оптимальне навчально-пізнавальне середовище, умови для продуктивної навчально-комунікативної діяльності студентів та контроль її результатів. Пріоритетною формою організації навчального процесу є взаємодія у малих групах, що є культуровідповідним способом взаємодії, де забезпечується активність усіх учасників; ефективність форм організації навчання визначається кількістю та якістю навчальних цілей (за таксономією Б. Блума), що досягаються на занятті; до освітнього процесу доцільно включати навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну форми діяльності; основою навчальної взаємодії викладача і студентів є співробітництво. Можливість професійної та творчої самореалізації студентів на заняттях зумовлюється задоволенням їхніх потреб попередніх рівнів (за ієрархією А. Маслоу), зокрема, у безпеці, спілкуванні, підтримці, можливості виявляти та отримувати прихильність, визнання та повагу, що зумовлює побудову і підтримання викладачем відповідного психологічного мікроклімату. СENSE навчання студентів полягає в підготовці до практичної професійно-педагогічної діяльності, що зумовлює її практикоорієнтований характер.

На *технологічному* методологічному *рівні* розглянуто технологію «Інтерактивна майстерня», що реалізується низкою форм, методів, прийомів, режимів навчання.

У другому розділі – **«Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»** – представлено аналіз термінологічного апарату дослідження та правових засад освіти старшокласників з особливими потребами у тлумаченні вітчизняних, зарубіжних і міжнародних нормативних документів; запропоновано результати контент-аналізу поняття

«практикоорієнтоване навчання» та визначення терміну «підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами», обґрунтовано психолого-педагогічні, дидактичні та методичні основи практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами; узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід їхньої іншомовної освіти.

У ході дослідження міжнародних освітньо-нормативних джерел з'ясовано, що термін *«особливі освітні потреби»* («особливі потреби») використовується в контексті навчання: дітей з розумовими чи фізичними порушеннями, обдарованих, безпритульних і працюючих, з віддалених районів і кочових народів, тих, що належать до мовних, етнічних і культурних меншин, а також дітей з менш благополучних і маргіналізованих районів і груп населення. Відповідно до чинних вітчизняних освітньо-нормативних документів, поняття *«діти з особливими освітніми потребами»* тлумачиться як: діти з інвалідністю / складними порушеннями розвитку чи стану здоров'я, обдаровані діти; діти, чия рідна мова не належить до слов'янської групи (які не володіють мовою навчання), та ті, що знаходяться в складних сімейних чи інших життєвих обставинах. Водночас, у Законі «Про повну загальну середню освіту» передбачено необхідність урахування особливих освітніх потреб саме дітей з інвалідністю, що дозволяє звужити цільову групу дослідження. *Дитина з інвалідністю* – це особа віком до 18 років із стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист.

На основі проведеного контент-аналізу визначено поняття *«практикоорієнтоване навчання у школі»* як поєднання навчальної та практичної діяльності при вирішенні життєво важливих завдань і проблем, що дає змогу отримати нові знання і сформувати досвід їх використання в умовах емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів і забезпечення їхньої профорієнтації. *Практикоорієнтоване навчання у ЗВО* передбачає поєднання навчальної та практичної діяльності в реальних умовах професійної діяльності, що дозволяє формувати та розвивати професійні компетентності студентів шляхом використання активних методів навчання та інноваційних форм контролю й оцінювання. У результаті теоретичного аналізу схарактеризовано поняття *«практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами»* як організований процес розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів як передумови їхньої соціальної інтеграції, що реалізується в процесі вирішення життєво важливих завдань і проблем у ході поєднання навчальної та квазіпрофесійної діяльності, а

також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку. У свою чергу, термін *«підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»* тлумачиться у межах дослідження як освітній процес, організований з метою освоєння студентами особистісно-діяльнісних технологій, що дозволяють усебічно враховувати на уроці іноземної мови особливості і розвивати здібності учнів у ході їх залучення до вирішення задач і проблем, що виникають у ході міжкультурної взаємодії.

Визначено та схарактеризовано психологічні, дидактичні, методичні та організаційні особливості підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, що забезпечує ефективність досліджуваного процесу. До типологічних *психологічних характеристик* старшокласників з особливими потребами віднесено: повільне порівняно з іншими дітьми сприймання інформації; посилений зв'язок із сім'єю; значний вплив психологічних особливостей батьків на ступінь участі учня в навчальному процесі; можлива позиція «безпомічного» та потреба в опіці дорослими, схильність до соціального утриманства та маніпулятивних реакцій, недостатність навичок спілкування та потреби в ньому внаслідок особливостей реалізації перцептивного потенціалу усної комунікації, що порушує сприймання та розуміння співрозмовника; іноді негативне ставлення до себе, низький рівень самоповаги та самоінтересу при компенсаторно завищеній самооцінці.

До *дидактичних передумов* практико-орієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами віднесено реалізацію таких підходів, як: *діяльнісний* (принципи діяльнісно-орієнтованого навчання, зв'язку теорії з практикою, проектування навчального процесу за моделлю життєвих ситуацій та професійної діяльності, активності, доступності, посиленості та комп'ютеризації навчання); *компетентнісний* (принцип розвиткового та виховного характеру навчання), *особистісно орієнтований* (принципи індивідуалізації та диференціації). Принципи доступності та посиленості реалізовано шляхом адаптації та модифікації, а принцип розвиткового і виховного характеру навчання – забезпечення його корекційно-розвиткової спрямованості та залучення команди психолого-педагогічного супроводу.

До *методичних основ* віднесено використання комунікативного підходу до навчання іноземної мови (в єдності принципів комунікативності, домінуючої ролі вправ, урахування особливостей рідної мови та взаємопов'язаного навчання різновидів мовленнєвої діяльності).

Схарактеризовано організаційні основи навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах: мейнстримінг, інтегроване та

інклюзивне навчання. Проаналізовано моделі інтеграції (недозована (постійна повна), дозована (постійна неповна, постійна часткова, тимчасова, епізодична). Класифіковано проблеми інтеграції та інклюзії учнів з особливими освітніми потребами в ЗЗСО за причинами їх виникнення: неготовність учителів, школярів з типовим розвитком і учнів з особливими освітніми потребами до інклюзивного / інтегрованого навчання. Окреслено тлумачення понять «інклюзія» та «інтеграція», змістові і структурні особливості індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального плану учня.

Розглянуто типи шкіл (загальноосвітні, спеціальні – санаторні та навчально-реабілітаційні центри) та форми середньої освіти (інституційна – денна, вечірня, заочна, дистанційна і мережева; індивідуальна – педагогічний патронаж, екстернатна, сімейна (домашня), у межах яких в Україні може здійснюватись навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами.

У результаті аналізу досвіду функціонування спеціальних шкіл в Україні та за кордоном визначено переваги і недоліки навчання учнів з особливими освітніми потребами у закладах спеціальної освіти та інклюзивно. Досліджено моделі середньої освіти старшокласників з особливими освітніми потребами на прикладі Бельгії, Австрії, Австралії, Данії, Фінляндії та Італії. Виявлено та описано модель практикоорієнтованого навчання учнів з типовим розвитком, яка функціонує у Швеції, що підтвердило доцільність обраних теоретичних засад підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

У третьому розділі – **«Концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»** – проаналізовано стан розробленості досліджуваної проблеми, представлено авторську концепцію та модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами; запропоновано змістові та структурно-функціональні характеристики досліджуваної інклюзивної компетентності.

Аналіз наукової літератури засвідчив недостатню розробленість проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в обраному напрямі. Визначення методологічних засад дослідження та проведення пробного навчання старшокласників з інвалідністю забезпечили підтвердження розробленої концепції та моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до їх практикоорієнтованого навчання.

Концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами забезпечується

формуванням достатнього рівня ціннісно-особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів його інклюзивної компетентності.

Розроблено *модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами*, що містить теоретико-методологічний, організаційно-технологічний та контрольню-оцінний блоки (рис. 1). Її мета полягає в розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

По-перше, вона зумовлена, соціальним запитом щодо підготовки педагогів, здатних ефективно навчати учнів з особливими освітніми потребами. По-друге, вимогами правових та освітньо-нормативних документів (міжнародних декларацій, ратифікованих в Україні, законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та низки нормативних актів), що гарантують право дітей з особливими освітніми потребами на гідну освіту, та Професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти», згідно з яким учителі мають володіти інклюзивною компетентністю. *Теоретико-методологічний блок* моделі ґрунтується на розроблених методологічних засадах підготовки (підходах і принципах), включає концептуальні положення та ідею, що становлять її основу. *Організаційно-технологічний блок* охоплює зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу, виробничих практик і дисциплін «Методика навчання основної іноземної мови» (за модулем «Урахування особливих освітніх потреб») та «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами», що реалізують підготовку студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)). Блок також включає науково-методичне забезпечення та організаційно-педагогічні умови підготовки, авторську педагогічну технологію. У його межах передбачено використання навчальної технології «Інтерактивна майстерня», що дозволяє формувати у студентів ціннісні орієнтації, поглиблювати знання, розвивати навички, уміння та стратегії у ході вирішення запропонованих педагогічних проблем і завдань у квазіпрофесійній діяльності. Вона реалізується низкою форм, методів, режимів і засобів навчання та контролю. *Контрольно-оцінний блок* окреслює компонентний склад інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, а також критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості.

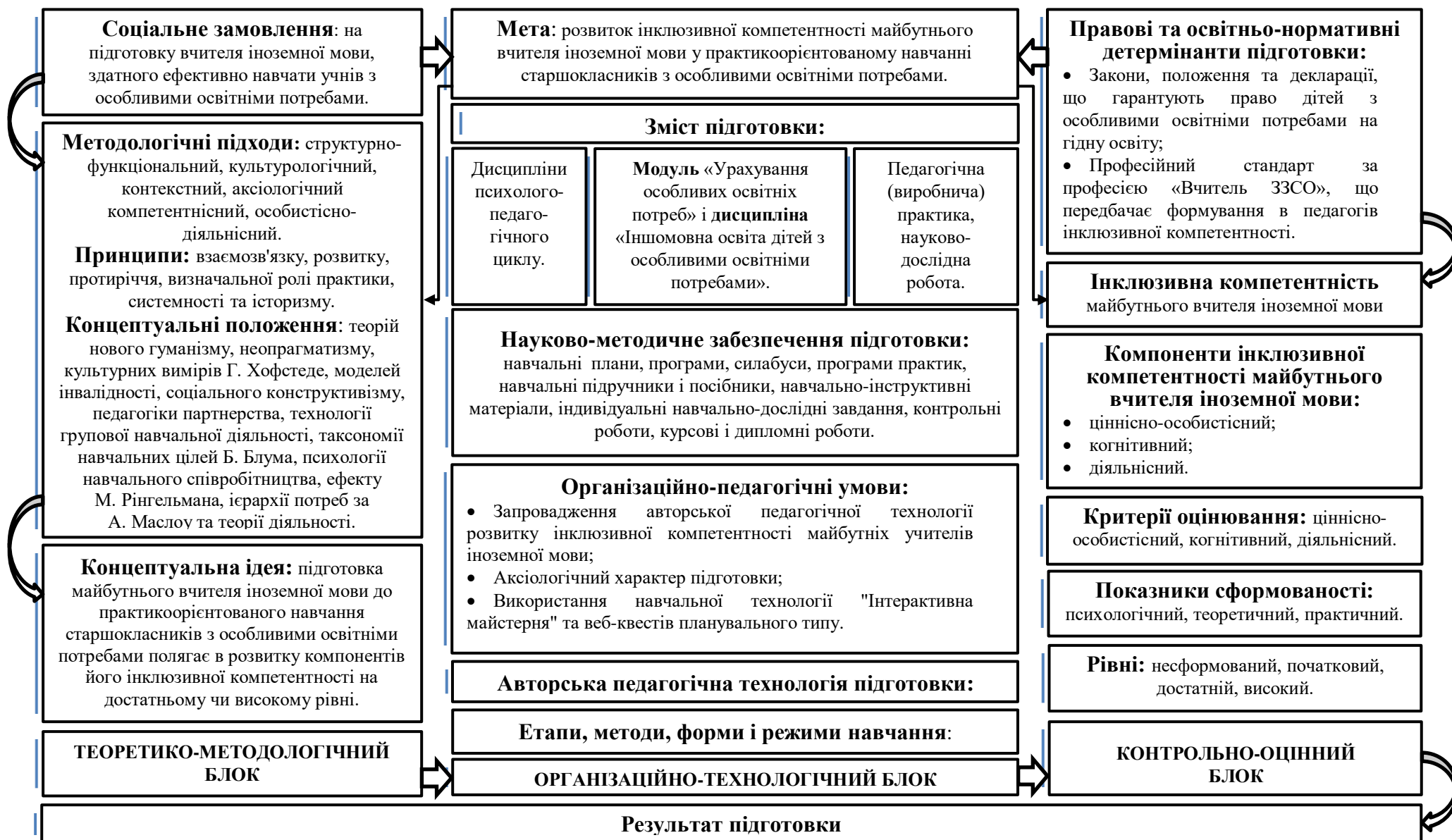


Рис. 1. Модель підготовки вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами

Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови у контексті практико-орієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами складається з трьох компонентів: ціннісно-особистісного (мотивів, інтересів, установок та особистісних рис), когнітивного (теоретичних та емпіричних знань) і діяльнісного (умінь, стратегій і початкового досвіду студентів). Для оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у визначеному напрямі було розроблено критерії: ціннісно-особистісний, когнітивний та діяльнісний. Системотворчим – визначено діяльнісний критерій (наявність у студента сформованих умінь, стратегій і початкового досвіду), додатковими – ціннісно-особистісний (наявність особистісно значущих цінностей та розвинутих особистісних рис) і когнітивний (сформованість знань, необхідних для ефективного навчання старшокласників з особливими освітніми потребами).

Запропоновано три *показники* сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: психологічний, теоретичний і практичний. Виокремлено чотири *рівні* та *коефіцієнти* сформованості інклюзивної компетентності: несформований (0 – 59%), початковий (рецептивно-репродуктивний, 60 – 73%), достатній (самостійний, 74 – 89%) і високий (інтегративний, 90 – 100%).

У четвертому розділі – **«Організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»** – обґрунтовано відбір і структуру змісту окресленої підготовки, запропоновано відповідні технології, форми і методи, та електронні засоби цієї підготовки.

З метою реалізації запропонованої моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами розроблено педагогічну технологію, яка визначається соціальним замовленням (підвищення якості підготовки вчителя іноземної мови), ціллю (забезпечення достатнього рівня інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови) та завданнями (забезпечення програмних результатів дисциплін «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами» та «Методика навчання основної іноземної мови»).

Технологія ґрунтується на обраних методологічних і концептуальних засадах дослідження, окреслює педагогічні умови підготовки (її практичну спрямованість, аксіологічний характер та оновлену роль викладача і студента) та відповідні етапи.

Аксіологічні цінності змісту підготовки засвоюються студентами у ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін, дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови» за модулем «Урахування особливих освітніх потреб» (на IV курсі за програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) та дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами» (на I-II курсі за програмою другого (магістерського) рівня) та проходження виробничих практик. Сутністю цього процесу є гуманізація моделей інвалідності, а механізмом – використання теорії соціального конструктивізму.

Оновлена роль викладача і студентів спроектована за положеннями педагогіки партнерства та психології навчального співробітництва на засадах визначення їх рівноправними суб'єктами освітнього процесу, що сприяє професійному взаємозбагаченню та вирішенню завдань і проблем у контексті моделювання ситуацій практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. За своїми цілями ситуації диференціюються відповідно до категорій інвалідності та контексту (навчально-організаційного чи виховного).

Розроблено етапи відповідної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, що варіюються залежно від року навчання та дисциплін, що вивчаються, і містять мотиваційно-підготовчий, інтерактивно-проектувальний, самостійно-проектувальний на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти та орієнтувально-мотивуючий, ознайомлювально-підготовчий, інтерактивно-проектувальний, самостійно-проектувальний – на другому (магістерському).

Доведено, що використання навчальної технології «Інтерактивна майстерня», що передбачає реалізацію *методів* (символічного бачення, порівняння версій, «Якби...», самостійного конструювання визначень понять, «ключових слів», евристичного дослідження, смислових асоціацій за схемою, смислового бачення, читання з нотатками, вживання в ситуацію та образного бачення), доповнених проблемним, сократівським, проектним, симуляційним і кейм-методом, прийомами розвитку критичного мислення («Закінчи речення», «Панельне засідання») та *форм* («Мозаїчне навчання», «Дискусійні групи», «Перехідні групи», індивідуальна самостійна робота під керівництвом викладача) зумовлює розвиток інклюзивної компетентності студентів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти у контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

Спроектовано можливість використання технології в *режимах* змішаного та віртуального навчання за рахунок розроблення електронних засобів (класів у

у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, веб-квестів на веб-платформі Zunal, а також додаткових вправ і тестових завдань на веб-платформі LearningApps). Доведено ефективність обраних засобів навчання для організації синхронного та асинхронного режимів педагогічної взаємодії.

Результати дослідження засвідчили, що основну смислову та інтегруючу роль у формуванні інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами виконує навчальна дисципліна «Іношомовна освіта дітей з особливими потребами», зміст якої включає комплекс необхідного теоретичного та практичного матеріалу для формування ціннісних орієнтацій, особистісних рис, знань, умінь, навичок і досвіду квазіпрофесійної діяльності. До її методичного забезпечення включено також зміст веб-квестів і медіаматеріалів (кейсів, тестових завдань, додаткових відео-, графічних і текстових файлів), розміщених у віртуальному класі.

У п'ятому розділі – **«Експериментальне дослідження ефективності технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»** – представлено організацію пробного навчання старшокласників з дитячим церебральним паралічем на констатувально-організаційному, формувальному та аналітичному етапах; проаналізовано стан інклюзивної компетентності практикуючих учителів англійської мови у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими потребами; наведено результати експериментального дослідження ефективності представленої моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами на констатувальному та формувальному етапах.

З метою оптимізації змісту досліджуваної підготовки майбутніх учителів, а також уточнення її концептуальних засад організовано *пробне навчання* старшокласників з дитячим церебральним паралічем. До його основних результатів можна віднести: *визначення особливих освітніх потреб* досліджуваної групи (у психолого-педагогічному супроводі, в адаптації підходів, принципів, форм, методів, засобів, навчального середовища до можливостей учнів із порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, зору, слуху та мовленнєвими порушеннями; *модифікації* обсягу та складності змісту навчання); *виокремлення рівнів реалізації практичної орієнтації* навчального процесу (урахування особливостей учнів, вирішення повсякденних і квазіпрофесійних задач і проблем); *систематизація заходів*, що

забезпечують практичну орієнтацію навчання (організаційні, навчальні і практичні); визначення факторів, що сприяють і перешкоджають його практикоорієнтованому характеру; розроблення відповідної моделі.

Модель практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами реалізовано за таких педагогічних умов, як: адаптація (підходів, принципів, методів, форм і засобів навчання, а також навчального середовища), модифікація (змісту та кількості матеріалу за необхідності), корекційно-розвиткова спрямованість та участь команди психолого-педагогічного супроводу. Її впровадження передбачало чотири послідовних етапи: діагностичний, планувально-організаційний, реалізаційний та контрольньо-оцінний.

Завданнями *діагностичного етапу* визначено виявлення рівня володіння іноземною мовою, можливостей, труднощів, обмежень, а також навчальних і професійних інтересів старшокласників з особливими освітніми потребами з використанням розроблених діагностичних засобів. На *планувально-організаційному етапі* забезпечено реалізацію педагогічних умов навчання – укладання індивідуальної програми розвитку дитини, вибір видів і способів адаптації та модифікації навчального процесу, інструктаж асистентів учителя, розробка корекційно-розвиткових вправ; виготовлення додаткових засобів навчання. *Реалізаційний етап* передбачав здійснення навчального процесу в контексті запровадження принципів індивідуалізації та / або диференціації; *контрольно-оцінний* – рефлексивний аналіз напрямів підвищення його ефективності.

Досліджено та схарактеризовано *стан сформованості інклюзивної компетентності* працюючих учителів англійської мови. За результатами анкетування середньозважений відсотковий коефіцієнт за теоретичним показником інклюзивної компетентності становить 60,3% (початковий рівень), а за практичним – 53,8% (несформований рівень), що підтвердило необхідність організації відповідної підготовки. Запроваджено *пробну підготовку* практикуючих учителів до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, що засвідчило ефективність обраних форм, методів, прийомів, і режимів навчання та дало змогу спроектувати педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

Виокремлено три *рівні* реалізації практичної орієнтації такого навчання: урахування особливостей учнів, вирішення ними повсякденних і

квазіпрофесійних проблем і задач засобами іноземної мови. *Заходи*, що запроваджувались, *класифіковано* на організаційні, навчальні і практичні та співвіднесено з перспективами соціальної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами, а також іншомовними комунікативними компетентностями, що підлягають розвитку у старших класах ЗЗСО. Систематизовано фактори, що сприяють і перешкоджають практикоорієнтованому навчанню іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами.

Запропоновано шляхи мінімізації негативних факторів (відбір підручників за визначеними критеріями, індивідуальна адаптація та / чи модифікація навчального процесу, залучення асистентів учителя, запровадження корекційно-розвиткових вправ).

Проведена діагностика *рівня інклюзивної компетентності* 354 практикуючих учителів англійської мови, стихійно сформованої у ході професійно-педагогічної діяльності, виявила, що середньозважений відсотковий коефіцієнт за психологічним показником становить 78,3%, за теоретичним – 60,3%, а за практичним – 53,8%, що засвідчило доцільність спеціально організованої підготовки педагогів до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Упровадження (упродовж 4 академічних годин) *пробної підготовки* 267 педагогів за розробленою технологією підтверджує результативність обраних форм, методів, і режимів навчання, спрямованого на розвиток інклюзивної компетентності вчителів іноземної мови. Середньозважений відсотковий коефіцієнт за теоретичним показником зріс на 3,7%, а за практичним – на 0,8% у зазначений термін пробного навчання.

Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами здійснювалася впродовж 2016-2021 рр. Експериментальна робота охоплювала на констатувальному етапі 532 студентів, 18 викладачів закладів вищої освіти, 354 вчителів англійської мови, 26 директорів закладів загальної середньої освіти, 16 старшокласників з дитячим церебральним паралічем та 51 батьків учнів з особливими освітніми потребами. На формувальному етапі до дослідження було залучено 568 студентів і 7 викладачів.

У ході реалізації констатувального етапу експерименту виявлено, що без спеціально організованої підготовки коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності студентів не перевищував 48,7%, а отже доцільність її спеціально організованого розвитку була підтверджена.

З метою порівняння динаміки формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в результаті проведення підготовки за традиційною методикою та авторською технологією було організоване навчання студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Відповідно до цього формувальний етап експерименту було розподілено на два підетапи. На першому – здійснено експериментальну перевірку ефективності авторської технології підготовки студентів IV курсу до навчання старшокласників з особливими освітніми потребами в ході вивчення модуля «Урахування особливих освітніх потреб» дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови». Було створено дві вибірки: контрольну (кількістю 165 учасників) та експериментальну (155 студентів). Здійснено порівняння середньозважених коефіцієнтів сформованості їх інклюзивної компетентності за результатами навчання за традиційною методикою та авторською технологією. Вони зросли наприкінці експерименту, відповідно, з 48,7% до 68,6% та 81,6% (табл. 1 та рис. 2).

Таблиця 1

Розподіл студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за рівнями сформованості інклюзивної компетентності за результатами післяекспериментального зрізу

Групи	КОЕФІЦІЄНТИ ЗА ПОКАЗНИКАМИ:			Усього
	психологічним	теоретичним	практичним	
Контрольна	77,3%	65,4%	63%	68,8%
Експериментальна	82%	82,7%	80,1%	81,6%

Достовірність одержаних результатів встановлено за t-критерієм Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію виявилось більше за табличне ($t_{\text{емпір.}}=14,49 > t_{\text{табл.}} = 1,96$), що свідчить про ефективність розробленої технології. Похибка не перевищує 0,05 (5 %).

На другому підетапі проведено перевірку ефективності розробленої авторської технології підготовки студентів I-II курсів другого (магістерського) рівня вищої освіти до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами у межах дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами». Вибірка налічувала 252 студента. Розподіл студентів за рівнями сформованості інклюзивної компетентності представлений у табл. 2 і на рис. 3.

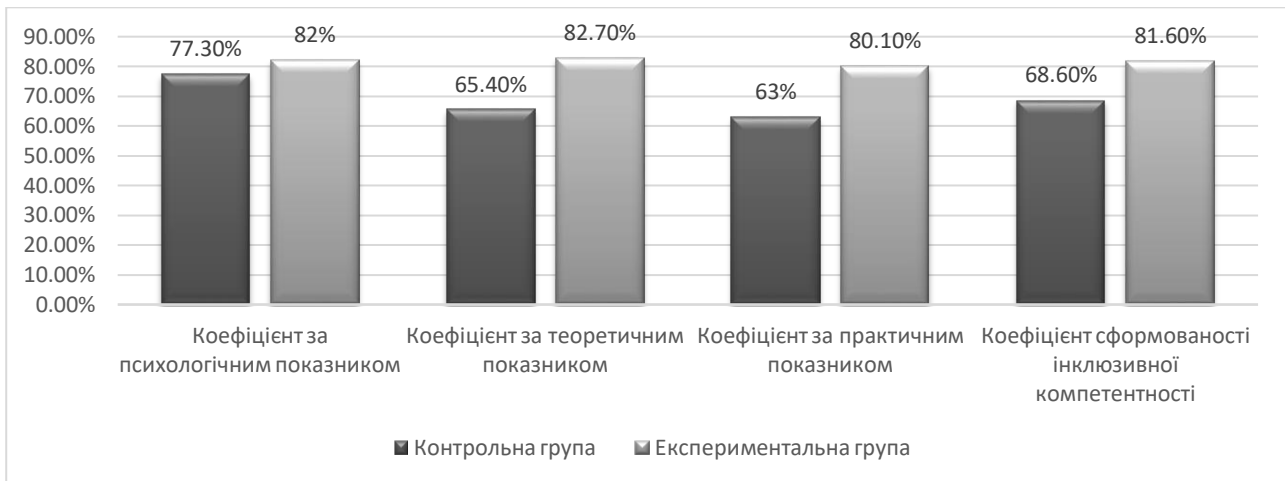


Рис. 2. Середньозважені коефіцієнти сформованості інклюзивної компетентності студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за результатами післяекспериментального зрізу в контрольній та експериментальній групах

Таблиця 2

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості інклюзивної компетентності на формувальному етапі експерименту

Рівні сформованості інклюзивної компетентності	КОЕФІЦІЄНТИ ЗА ПОКАЗНИКАМИ:							
	психологічним		теоретичним		практичним		усього	
	До початку експерименту							
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Несформований	26	10,3%	23	9,1%	23	9,0%	24	9,5%
Початковий	113	44,8%	111	44,0%	109	43,3%	111	44,0%
Достатній	102	40,5%	106	42,1%	107	42,5%	105	41,7%
Високий	11	4,4%	12	4,8%	13	5,2%	12	4,8%
Усього	252	100%	252	100%	252	100%	252	100%
	Наприкінці експерименту							
Несформований	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Початковий	97	38,5%	96	38,1%	95	37,7%	96	38,1%
Достатній	121	48,0%	125	49,6%	123	48,8%	123	48,8%
Високий	34	13,5%	31	12,3%	34	13,5%	33	13,1%
Усього	252	100%	252	100%	252	100%	252	100%

Коефіцієнт інклюзивної компетентності за психологічним показником зріс на високому рівні з 4,4% до 13,5%; на достатньому – з 40,5% до 48%.

Коефіцієнт інклюзивної компетентності за *теоретичним показником* зріс на високому рівні з 4,8% до 12,3%; а на достатньому – з 42,1% до 49,6%. Коефіцієнт за *практичним показником* зріс на високому рівні з 4,8% до 13,1%; на достатньому – з 41,7 до 48,8%. *Загальний коефіцієнт* інклюзивної компетентності зріс на високому рівні з 4,8% до 13,1%; а на достатньому – з 41,7% до 48,8%.

Здійснено порівняння середньозважених коефіцієнтів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови до початку та наприкінці навчання за авторською технологією. Відповідні коефіцієнти зросли з 68,2% до 83,2%.

Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою застосування критерію Пірсона χ^2 (хі-квадрат), який засвідчив наявність суттєвих змін досліджуваних показників. Порівняння значень критерію Пірсона виявило, що $\chi^2_{\text{емпіричне}} = 65,87 > \chi^2_{\text{табличне}} = 7,81$, що доводить ефективність авторської технології. Ймовірність похибки не перевищує 0,05 (5%). Таким чином, отримані результати післяекспериментального контрольного зрізу на обох підетапах формувального етапу експерименту перевищили 70% і становлять 81,6% та 83,2%, що дозволяє зробити висновок про ефективність розробленої авторської моделі (за В. П. Беспальком).



Рис. 3. Коефіцієнти інклюзивної компетентності студентів I-II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти за результатами доекспериментального та післяекспериментального зрізу

ВИСНОВКИ

Результати проведеного наукового дослідження підтвердили досягнення поставленої мети та завдань, і дозволяють зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав можливість систематизувати та обґрунтувати методологічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Виокремлено чотири рівні методології дослідження: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та технологічний. На *філософському методологічному рівні* дослідження виокремлено принципи взаємозв'язку, розвитку, протиріччя, визначальної ролі практики, системності та історизму; положення теорій нового гуманізму, неопрагматизму, культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму. До *загальнонаукового рівня методології* віднесено структурно-функціональний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та особистісно-діяльнісний підходи до вивчення проблематики дослідження. На *конкретнонауковому рівні* виділено два аспекти: теоретико-педагогічний (положення теорії педагогіки партнерства, технології групової навчальної діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу) і теоретико-психологічний (психологія навчального співробітництва, ефект М. Рінгельмана, ієрархія потреб за А. Маслоу та теорія діяльності). На *технологічному рівні* методології дослідження розглянуто форми, методи, прийоми, режими і засоби зазначеної підготовки. Доведено ефективність навчальної технології «Інтерактивна майстерня» із запровадженням відповідних методів (симуляційного, проектного, сократівського, кейс-методу та ін.), а також групових форм навчання («Дискусійні групи», «Перехідні групи», «Мозаїчне навчання», а також індивідуальної самотійної роботи під керівництвом учителя. Окреслено важливість реалізації змішаного навчання із використанням розробленого навчального посібника «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами», класів у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, веб-квестів на веб-платформі Zunal і низки додаткових медіаматеріалів.

Визначено, що навчання старшокласників з особливими освітніми потребами в Україні відбувається в загальноосвітніх, спеціальних, санаторних школах і навчально-реабілітаційних центрах, та в межах інституційної (денної, вечірньої, заочної, мережевої, дистанційної) та індивідуальної (патронажу, домашньої (сімейної) та екстернатної) форм середньої освіти. У результаті порівняльно-педагогічного аналізу схарактеризовано моделі взаємодії систем

загальної та спеціальної середньої освіти в Бельгії, Австрії, Австралії, Фінляндії; виявлено дидактичні особливості моделі практикоорієнтованого навчання (Швеція), проаналізовано моделі співвикладання (США) у навчанні учнів з особливими освітніми потребами та окреслено шляхи використання перспективного досвіду.

2. На основі аналізу термінологічного апарату виявлено, що *особливі освітні потреби* мають діти з інвалідністю / складними порушеннями розвитку чи стану здоров'я, обдаровані діти, також ті, чия рідна мова не належить до слов'янської групи (не володіють мовою навчання), та ті, які знаходяться в складних сімейних чи інших життєвих обставинах. *Практикоорієнтоване навчання у школі* тлумачиться як поєднання навчальної та практичної діяльності при вирішенні життєво важливих завдань і проблем; такий підхід дає змогу засвоїти нові знання і сформувати досвід їх використання в умовах емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів і забезпечення професійної орієнтації. *Практикоорієнтоване навчання у ЗВО* у межах дослідження визначається як поєднання навчальної та практичної діяльності, що дозволяє формувати та розвивати професійні компетентності шляхом використання активних методів навчання та інноваційних форм контролю й оцінювання. Поняття «*підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами*» – розуміється як освітній процес, організований з метою освоєння студентами особистісно-діяльнісних технологій, що дозволяють урахувувати на уроці іноземної мови особливості учнів і розвивати їх здібності під час їх залучення до вирішення завдань і проблем, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії.

Визначено та охарактеризовано теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. До *дидактичних* – віднесено такі підходи та принципи, як: діяльнісний (принципи діяльнісноорієнтованого навчання, зв'язку теорії з практикою, проектування навчального процесу за моделлю життєвих ситуацій, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, активності, доступності, посильності та комп'ютеризації педагогічного процесу), компетентнісний (принцип розвитку і виховного характеру навчання), особистісно орієнтований (принципи індивідуалізації та диференціації). До *методичних основ* належить використання комунікативного підходу до навчання іноземної мови (принципи: комунікативності, домінуючої ролі вправ, урахування особливостей рідної мови та взаємопов'язаного

навчання різних видів мовленнєвої діяльності).

3. Схарактеризовано психолого-педагогічні характеристики старшокласників з особливими освітніми потребами: порівняно повільне сприймання інформації; залежність від сім'ї; вплив психологічних особливостей батьків на ступінь участі учня в навчальному процесі; потреба в опіці дорослими; можлива схильність до соціального утриманства, негативне ставлення до себе, низький рівень самоповаги та самоінтересу при компенсаторно завищеній самооцінці та гіпертрофованому егоцентризмі, недостатній розвиток навичок спілкування та потреби в ньому з урахуванням особливостей реалізації перцептивного потенціалу усної комунікації, що порушує сприймання та розуміння співрозмовника.

Проаналізовано особливі освітні потреби старшокласників з інвалідністю, значущі для навчання іноземної мови: в психолого-педагогічному супроводі, в корекційно-розвиткових заняттях, в адаптації підходів, принципів, форм, методів, і засобів навчання, а також навчального середовища до їх можливостей. Виявлено потребу в індивідуальній адаптації та / чи модифікації змісту освіти з урахуванням рівня інтелектуального розвитку учнів.

Відповідно до визначених психолого-педагогічних особливостей старшокласників з інвалідністю та їх особливих освітніх потреб виокремлено три рівні реалізації практичної орієнтації освітнього процесу, а саме: врахування індивідуальних особливостей учнів, шляхів вирішення повсякденних і квазіпрофесійних проблем і задач. Систематизовано заходи, що її забезпечують – організаційні, навчальні і практичні. Окреслено фактори, що сприяють або перешкоджають практикоорієнтованому навчанню іноземної мови старшокласників з особливими потребами; спроектовано модель їх практикоорієнтованого навчання, яка включає: діагностичний, планувально-організаційний, реалізаційний і контрольно-оцінний етапи.

4. Запропоновано концепцію та модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. *Концепція* дослідження ґрунтується на трьох концептах. *Методологічний* – визначається науковими положеннями філософського, загальнонаукового, конкретнонаукового та технологічного рівнів, обраними методологічною основою дослідження. *Теоретичний* вміщує: понятійний апарат, теоретичні засади та модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; критерії оцінювання, показники та рівні її

сформованості; обґрунтування програми експериментального дослідження; рівні і заходи реалізації практичної спрямованості навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами, а також його модель. *Технологічний концепт* ґрунтується на проектуванні й експериментальній перевірці ефективності моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, моделі їх практикоорієнтованого навчання та діагностичних засобів, використаних на всіх етапах дослідження. *Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами* включає структурно-змістові характеристики цього процесу і містить наступні блоки: теоретико-методологічний, організаційно-технологічний та контрольний-оцінний.

5. Виокремлено змістові та структурно-функціональні характеристики інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Окреслена компетентність складається з *ціннісно-особистісного* (мотивів, інтересів, установок та особистісних рис), *когнітивного* (знань концептуальних основ практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами, а також фактичних, правових, діагностичних, стратегічних, аутопсихологічних) і *діяльнісного* (умінь, стратегій і початкового досвіду) *компонентів*. Визначено *критерії* оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: системотвірним – обрано діяльнісний (наявність у студента сформованих умінь, стратегій і початкового досвіду), додатковими – ціннісно-особистісний (наявність цінностей та особистісних рис) і когнітивний (сформованість у майбутніх учителів іноземної мови знань, необхідних для ефективного навчання старшокласників з особливими освітніми потребами). Виділено три *показники* (психологічний, теоретичний і практичний) і чотири *рівні* сформованості інклюзивної компетентності (несформований, початковий, достатній і високий).

6. Розроблено технологію підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, яка визначається соціальним замовленням, окресленою метою та завданнями. Технологія ґрунтується на обраних методологічних і концептуальних засадах дослідження, визначає: педагогічні умови (практичну зорієнтованість, аксіологічний характер та оновлену роль викладача і студента – фасилітатор і дослідник); зміст (дисципліни психолого-педагогічного циклу, педагогічні (виробничі) практики, дисципліни «Методика навчання основної

іноземної мови» (за модулем «Урахування особливих освітніх потреб») та «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами»). Технологія включає визначені етапи (мотиваційно-підготовчий, інтерактивно-проектувальний, самостійно-проектувальний на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти та орієнтувально-мотивуючий, ознайомлювально-підготовчий, інтерактивно-проектувальний, самостійно-проектувальний – на другому), режими (змішаний і віртуальний), форми, методи, засоби навчання та контролю й оцінювання, а також напрями корекції.

7. Експериментально перевірено ефективність моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами за допомогою розробленої технології. На констатувальному етапі експерименту доведено необхідність її спеціальної організації. У результаті навчання, проведеного із студентами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на формувальному етапі експерименту, середньозважений коефіцієнт зріс у контрольних групах з 48,7% (несформований рівень) до 68,6% (початковий рівень), а в експериментальних – до 81,6% (достатній рівень). Середньозважений коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти, отриманий унаслідок проведення післяекспериментальної діагностики, зріс з 68,2% (початковий рівень) до 83,2% (достатній рівень), що дозволило зробити висновок про ефективність розробленої авторської технології. З'ясовано, що використання навчальної технології «Інтерактивна майстерня» та веб-квестів планувального типу зумовлює розвиток інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у змішаному та віртуальному режимах. Доведено ефективність обраних форм, методів і засобів навчання для організації синхронного та асинхронного режимів педагогічної взаємодії.

Розроблено навчально-методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами: навчальну програму, силабус, навчальний посібник, клас у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, навчально-інструктивні матеріали до дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами», а також навчально-інструктивні матеріали, методичні рекомендації щодо проведення виробничої педагогічної практики у літніх мовних таборах, класи у віртуальному навчальному середовищі Edmodo та чотири веб-квести на веб-платформі Zunal до модуля «Врахування особливих освітніх потреб» дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. До подальших наукових пошуків можна віднести: компаративний аналіз особливостей підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими потребами у країнах-лідерах з інклюзивного навчання; обґрунтування організації інклюзивного навчання на базі спеціальних закладів середньої освіти; розробку моделей взаємодії в системах інклюзивної та спеціальної середньої освіти, а також наукові розвідки щодо розроблення Типового стандарту підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких відображено основні наукові результати дисертації

Монографія

1. Щерба, Н. С., 2021. *Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з дитячим церебральним паралічем*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

Посібники

2. Щерба, Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень*. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

Статті у наукових фахових виданнях інших держав

3. Shcherba, N. S. 2019. The pedagogical prerequisites of would-be foreign language teachers' preparation to the instruction of SEN learners. *Педагогика және психология*, 4(41), с.88-95.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до наукометричних баз

4. Щерба, Н.С., 2019. Використання електронних застосунків у навчанні іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. *Information Technologies and Learning Tools. Theory, Methods and Practice of Using ICT in Education*, [online] 70 (2), с.71-85. Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/99> (Web of Science)

Статті у фахових наукових виданнях

5. Щерба, Н.С., 2016. Сутність практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, 89(1), с.257-263.

6. Щерба, Н.С., 2018. Інклюзивне навчання іноземної мови старшокласників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 4(24), с.20-24.
7. Щерба, Н.С., 2018. Дидактичні передумови практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, с.226-235.
8. Щерба, Н.С., 2018. Освіта старшокласників з інвалідністю: досвід скандинавських країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6(80), с.56-68.
9. Щерба, Н.С., 2018. Тенденції розвитку інклюзивної освіти старшокласників з ДЦП: досвід Бельгії та Італії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 55, с.175-181.
10. Щерба, Н.С., 2019. Практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з ДЦП: можливості реалізації. *«Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя»*. Серія «Психолого-педагогічні науки», 2, с.96-102.
11. Щерба, Н.С., 2019. Особливості навчання іноземної мови старшокласників із ДЦП. *«Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова»*. Серія 5. *«Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 69, с.293-297.
12. Щерба, Н.С., 2019. Філософські методологічні основи підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами. *«Інноваційна педагогіка»*, 15, с.175-178.
13. Shcherba, N.S., Zablotska, O.S., 2019. The conceptual idea of would-be English teachers' preparation to practice-oriented instruction of learners with disability. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*, 3(98), с.43-49.
14. Щерба, Н.С., 2019. Модель практикоорієнтованого навчання іноземної мови учнів з ДЦП. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 182, с.96-101.
15. Щерба, Н.С., 2019. Культуролого-методологічний аспект підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. *«Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*, 65, с.164-168.

16. Щерба, Н.С., 2019. Методологія підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю: загальнонауковий рівень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 66, с.164-168.

17. Щерба, Н.С., 2019. Моделі співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання іноземної мови: світовий досвід. *“Педагогічні науки”*, 89, с.51-55.

18. Щерба, Н. С., 2020. Концепція підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю: стан дослідження. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка* [ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.], 190, с.91-96.

19. Shcherba, N. S., 2020. The characteristics of WebQuests promoting English-language teacher training for inclusive instruction of learners with disability. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, 4(103), с.109-117.

20. Shcherba, N. S., 2021. Factors that affect pre-service English teachers' psychological readiness for teaching learners with disability. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2(35), с. 170-175.

21. Щерба, Н. С., 2021. Використання електронних засобів навчання в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 192, с.72-79.

22. Щерба Н. С., 2021. Структура компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 5, с.63-69.

Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації

Публікації апробаційного характеру

23. Щерба, Н. С., 2016. Можливості використання веб-квестів у підготовці майбутніх учителів до реалізації практичної мети навчання іноземної мови. В: В. В. Жуковська, ред., *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури*, Житомир, Україна, 17-18 листопада 2016. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

24. Щерба, Н.С., 2017. Значення поняття «практикоорієнтоване навчання» в контексті іншомовної освіти дітей з особливими потребами. В: *Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці: тези V міжн. наук. конф.* Харків, Україна, 31 жовтня 2017. Харків: Технологічний центр.

25. Щерба, Н.С., 2017. Використання віртуальних навчальних середовищ Edmodo та Easygenerator у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. В: В. В. Жуковська, ред., *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: матеріали online конференції*. Житомир, Україна, 8-12 лютого 2017. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

26. Щерба, Н.С., 2018. Тлумачення положень інклюзивного навчання дітей з інвалідністю у вітчизняній і міжнародній освітньо-нормативній документації. В: В. В. Жуковська, ред., *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: матеріали online конференції*. Житомир, Україна, 7-11 лютого 2018. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

27. Щерба, Н.С., 2018. Цілі та завдання іншомовної освіти старшокласників з ДЦП. В: Т.В. Семенюк, С.М. Коляденко, Н.П. Павлик, ред., *Освіта ХХІ століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів: тези доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Житомир, Україна, 12 грудня 2018. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

28. Щерба, Н.С., 2019. Інтерактивні майстерні у викладанні дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами». В: І.М. Романишин, ред., *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, Україна, 21-22 березня 2019. Івано-Франківськ: вид-во НАІР.

29. Щерба, Н.С., 2019. Соціальна реабілітація: сучасні умови та перспективи розвитку. В: І. Д. Сахнєвич, ред, *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти: зб. наук. праць*. Житомир, Україна, 18 квітня 2019. Житомир: вид-во О. О. Євенок.

30. Щерба, Н.С., 2019. Стан готовності вчителів англійської мови до реалізації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами. В: *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доп. І Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Дніпро, Україна, 1-2 серпня 2019. Дніпро.

31. Щерба, Н.С., 2019. Фактори, що перешкоджають запровадженню практикоорієнтованого навчання іноземної мови, та шляхи їх мінімізації. В: *Сучасні педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції.

Київ, Україна, 12-13 липня 2019. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».

32. Shcherba, N. S., 2019. The psychological of would-be foreign language teachers' preparation to SEN learners' instruction. В: III Международная научно-практическая конференция «Scientific achievements of modern society». Ліверпуль, Великобританія, 6-8 листопада 2019.

33. Щерба, Н. С., 2020. Використання веб-квестів у викладанні дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами». В: *Теорія і технологія іншомовної освіти: матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, Україна, 30 жовтня 2020. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Інші публікації

34. Щерба, Н.С., 2018. Сучасні підходи до навчання писемного мовлення учнів із дитячим церебральним паралічем. В: О.В. Гирич, В.В. Євченко, В.В. Жуковська, В.О. Калінін, Л.В. Калініна та ін. *Формування компетентності «Навчання впродовж життя» як ключової вимоги професійної підготовки вчителя XXI століття* : навч.-метод. посіб., Житомир, с.161-168.

35. Щерба, Н. С., 2020. Ігровий літній мовний табір в реальному або дистанційному режимі у професійному самовизначенні учнів. *Занурення в майбутню професію як ігровий засіб профорієнтації школярів: навч.-метод. посіб.*, Житомир, с.142-154.

36. Щерба, Н. С., Горобченко, Н. В., уклад., 2020. *Методичні рекомендації щодо проведення виробничої педагогічної практики у літніх мовних таборах*, Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

АНОТАЦІЇ

Щерба Н. С. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2021.

У дисертації на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях досліджено проблему підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано методологічні засади та сутність підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у визначеному напрямі, запропоновано її

концепцію та модель, спроектовано структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, запропоновано критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості. Представлено модель, рівні та заходи, що реалізують практичну орієнтацію навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; обґрунтовано фактори, що мають позитивний або негативний вплив на організацію практикоорієнтованого навчання, та визначено способи мінімізації впливу останніх. Розроблено навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами (навчальну програму, силабус, програми практик, навчальний посібник, навчально-інструктивні матеріали для проведення практичних занять, електронні засоби навчання). Експериментально доведена ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами за допомогою авторської технології, що статистично підтверджено.

Ключові слова: майбутній учитель іноземної мови, старшокласники з особливими потребами, практикоорієнтоване навчання, підготовка вчителя іноземної мови, інклюзивна компетентність, технологія «Інтерактивна майстерня».

Щерба Н. С. Теоретические и методические основы подготовки будущего учителя иностранного языка к реализации практикоориентированного обучения старшеклассников со специальными образовательными потребностями. – Квалификационная научная работа на правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Житомирский государственный университет имени Ивана Франко. – Житомир, 2021.

В диссертации на методологическом, теоретическом и технологичном уровнях изучена проблема подготовки будущих учителей иностранного языка к практикоориентированному обучению старшеклассников со специальными образовательными потребностями. Обоснованы методологические основы и сущность подготовки будущего учителя иностранного языка в выбранном направлении, предложены ее концепция и модель, спроектирована структура инклюзивной компетентности будущего учителя иностранного языка, разработаны критерии, показатели и уровни ее сформированности. Представлена модель, уровни и мероприятия, которые реализуют практическую ориентацию обучения иностранному языку старшеклассников со специальными образовательными потребностями, обоснованы факторы, имеющие

положительное или отрицательное влияние на организацию практикоориентированного обучения, и определены способы минимизации воздействия последних. Разработано учебно-методическое обеспечения подготовки будущих учителей иностранного языка к практикоориентированному обучению старшеклассников со специальными образовательными потребностями (учебную программу и силабус дисциплины «Иноязычное образование детей со специальными потребностями», программы практик, учебное пособие, учебно-инструктивные материалы для проведения практических занятий, электронные средства обучения). Экспериментально обоснована эффективность разработанной модели подготовки будущих учителей иностранного языка к практикоориентированному обучению старшеклассников со специальными образовательными потребностями при помощи авторской технологии, что получило статистическое подтверждение.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, старшеклассники со специальными потребностями, практикоориентированное обучение, подготовка учителя иностранного языка, инклюзивная компетентность, технология «Интерактивная мастерская».

Shcherba N. S. The theoretical and methodological bases of preparing would-be foreign language teachers for the provision of practice-oriented instruction of senior stage learners with special needs. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for obtaining a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Zhytomyr Ivan Franko State University. – Zhytomyr, 2021.

The dissertation explores the problem of preparing would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior learners with special educational needs at the methodological, theoretical and technological levels. The methodological bases and essence of preparing would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior learners with special educational needs are substantiated as a four-level system of philosophical, general scientific, particular scientific and technological principles and positions.

The terminological apparatus of the research is analyzed, on which basis the essence of the preparation of a would-be foreign language teacher for practice-oriented instruction of senior school learners with special educational needs is substantiated. The theoretical prerequisites of this training are revealed (the psychological characteristics of senior learners with special educational needs; the didactic, methodological and organizational foundations of their training), as well as models of practice-oriented learning used in world practice. The degree of research into the problems of preparing would-be foreign language teachers for work with

children and youth with special educational needs (social order, goals and tasks, conceptual and categorical apparatus, the theoretical and methodological foundations, core, forms and methods of teaching, pedagogical conditions ensuring the effectiveness of their use, as well as the ways to verify the reliability of the results of the relevant studies).

The concept of preparing would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior school learners with special educational needs is proposed and substantiated. The conceptual idea of the research is formulated in such a way that this preparation is ensured by the formation of a sufficient level of all the components of the inclusive competence. The structural scheme of the inclusive competence of a would-be foreign language teacher is modeled. The criteria (value-personal, cognitive and activity), indicators (psychological, theoretical and practical) and levels of its formation (unformed, initial, sufficient and high) are suggested. A model of training a would-be foreign language teacher for practice-oriented instruction of senior school learners with special educational needs has been developed and theoretically substantiated, which consists of theoretical-methodological, organizational-technological and control-evaluative blocks.

A pedagogical technique has been designed for preparing a would-be foreign language teacher for practice-oriented instruction of senior school learners with special educational needs, prescribing the content, pedagogical conditions, stages, methods, forms and means of teaching and control. A model of practice-oriented instruction of senior school learners with special educational needs is designed. It includes such stages as: diagnostic, planning-organizational, executive, and control-evaluative. Educational and methodological support has been developed for the preparation of would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior school learners with special educational needs (Curriculum, Syllabus, internship programs, textbook, teaching materials for practical classes, electronic teaching aids). The effectiveness of the developed model of preparing would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior school learners with special educational needs is proved with the help of author's technology, which is statistically confirmed.

Key words: would-be foreign language teacher, senior stage learners with special needs, practice-oriented instruction, foreign language teacher preparation for practice-oriented instruction, inclusive competence, «Interactive workshop» technique.